

CLAUDIA BREMER

Massive Open Online Courses

1. Einleitung

Im englischsprachigen Raum verbreitete sich in den letzten Jahren ein Bildungsformat, die so genannten Massive Open Online Courses (MOOCs). So bezeichnete die New York Times beispielsweise das Jahr 2012 als „Das Jahr der MOOCs“ (Pappano 2012). Inzwischen hält das Format der offenen Online-Kurse mit großen Teilnehmerzahlen auch in Deutschland Einzug, wie verschiedene Presseartikel zum Jahresende 2012 zeigten (vgl. Dworschak 2013; Koller 2012; Mehnert 2012; Noack 2012a, 2012b). Ziel dieses Beitrags ist es, neben einer Begriffsklärung zu dem Phänomen einen Überblick über aktuelle Entwicklungen zu geben und die Erfahrungen mit zwei deutschsprachigen MOOCs zu dokumentieren.

2. Begriffsklärung „MOOCs“

2.1 Was sind Massive Open Online Courses?

Massive Open Online Courses sind, wie der Name sagt, *offene* Kurse, die *online* stattfinden und meist viele Teilnehmende haben (dafür steht der Begriff *massive*). Der Kurs widmet sich einem Themenbereich und behandelt unter diesem „Dach“ über mehrere (oft sechs bis vierzehn) Wochen verschiedene Aspekte des Themas entlang eines Curriculums, das die Veranstalterin oder der Veranstalter, die im Kontext eines MOOCs auch oftmals *Facilitators* genannt werden, entwickelt hat. Zu jedem Themenblock stehen für die Teilnehmenden Material, Lesetipps, Beiträge und Zusammenfassungen bereit und meist wird je ein Live-Event beispielsweise in Form einer Videokonferenz durchgeführt, deren Aufzeichnung anschließend online bereitgestellt wird. Die Dauer eines Themenblocks reicht von einer bis zu zwei Wochen, wodurch sich die curriculare Struktur des Kurses ergibt.

Auch wenn die oben aufgeführte Definition auf den ersten Blick einfach scheint, so werden die Definition und Ausprägungen von MOOCs inzwischen in der Literatur und im Internet intensiv diskutiert, so dass in den folgenden Abschnitten die Definition von MOOCs näher betrachtet wird.

2.2 Was bedeutet „massiv“?

„Massiv“ heißt in diesem Zusammenhang vor allem groß, bedeutet also „viele Teilnehmende“. Wie hoch genau die Teilnehmerzahl sein muss, damit ein Kurs als „massiv“ bezeichnet wird, war zwar anfangs ungeklärt (vgl. Watters 2012), inzwischen wird dazu die so genannte *Dunbar-Zahl* als Richtwert vorgeschlagen. Dieser Wert entstammt Studien des britischen Anthropologen Robin DUNBAR zu sozialen Beziehungen, die vermuten lassen, dass das menschliche Gehirn nur eine begrenzte Zahl von Kontakten verarbeiten kann, welche bei etwa 100 bis 200, im Schnitt bei 150 liegt. Diese Zahl wurde inzwischen auch durch aktuelle Studien zu sozialen Netzwerken wie zum Beispiel zur Nutzung von Twitter untermauert (vgl. Goncalves 2011).

Inzwischen überschreiten viele MOOCs diese Teilnehmerzahl bei weitem: Im Herbst 2011 erreichte ein von Hochschullehrenden der Stanford University angebotener Kurs zum Thema „Artificial Intelligence (AI)“ 160.000 Teilnehmende, von denen jedoch „nur“ etwa 20.000 ein Zertifikat erwarben. Dabei ist natürlich anzunehmen, dass viele derjenigen, die die entsprechenden Voraussetzungen für das Zertifikat nicht erfüllten, dies auch von Anfang an so geplant hatten und eher nur beobachtend teilnehmen wollten.

DOWNES (2013), einer der Begründer des MOOC-Begriffs, betont im Zusammenhang mit der Größe eines Kurses jedoch, dass nicht nur die Zahl der angemeldeten Teilnehmenden eine Rolle spielt, sondern eher die Zahl der *aktiven* Teilnehmenden und dass auch das Ausmaß an bereitgestellten und eingesetzten Materialien, Tools und anderen Elementen einen Kurs „massiv“ machen. Möglichst viele Teilnehmende zu haben, ist nicht unbedingt nur vorteilhaft – darauf verweist DOWNES (2013), als er warnt, dass gerade bei sehr großen Teilnehmerzahlen am Ende oftmals nur eine kleine Gruppe, die Angehörigen eines so genannten „inner circles“, aktiv ist und die Größe des Kurses andere Teilnehmende auch einschüchtern und zu „Lurkern“¹ machen könnte.

2.3 Wie offen sind MOOCs?

Ein weiterer Bestandteil des Begriffes „MOOC“ ist die „Offenheit“. Hier fragt WATTERS (2012) berechtigterweise, worauf sich diese bezieht. Die Offenheit eines Kurses kann sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen:

¹ Als „Lurker“ werden passiv-beobachtende Teilnehmende einer Online-Gemeinschaft bezeichnet, im Zusammenhang von MOOCs Teilnehmende, die die Veranstaltung zwar rezipieren, aber keine aktiven Beiträge, wie zum Beispiel Kommentare, dazu leisten.

- Offenheit der Teilnahme und des Zugangs;
- Offenheit der Lernziele, die sich die Teilnehmenden oftmals selbst setzen können;
- Offenheit des bereitgestellten Materials (im Sinne eines Open Content-Konzeptes);

MOOCs zeichnen sich durch einen offenen Zugang aus, es kann also jede und jeder daran teilnehmen. In den ersten MOOCs war dies sogar oftmals möglich, ohne sich bei dem Veranstalter anmelden zu müssen. Nur die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Interesse an einer Zertifizierung haben, müssen sich registrieren und in einigen Fällen sogar eine geringe Gebühr bezahlen. Die Kursmaterialien und das Kursgeschehen stehen in fast allen MOOCs öffentlich und für alle Interessierte frei zugänglich im Netz bereit, während in einigen MOOCs die Materialien nur nach einer (kostenfreien) Registrierung zugänglich sind.

Dieses Kriterium der Offenheit ändert sich zurzeit dort, wo auch kommerzielle Anbieter MOOCs als Kursformat entdecken. Erste Anbieter wie Udacity, Coursera und andere sind schon auf dem amerikanischen und internationalen Markt etabliert und haben entsprechende Geschäftsmodelle zur Vermarktung von MOOCs entwickelt (vgl. Kolowich 2012). Auch wenn die Kurse derzeit noch offen sind, so bleibt abzuwarten, ob in Zukunft beispielsweise die Kursmaterialien zwar offen zugänglich sind, aber Gebühren für eine Zertifizierung oder Betreuung erhoben werden und Beschränkungen auf die Bereitstellung von Materialien eingeführt werden.

2.4 MOOCs sind „online“

Diese Eigenschaft von MOOCs ist unstrittig. MOOCs finden in der Tat ohne Ausnahme online statt. Variiert wird in der Umsetzung jedoch der Anteil synchroner Events wie zum Beispiel Live-Vorträge und -Diskussionen auf der Basis von Videokonferenzen oder „Virtual Classroom“-Tools neben asynchronen Beteiligungsformaten wie Diskussionen, dem Einsatz von Wikis, Abstimmungstools, Etherpads,² Quizzes oder anderer Medien. Die Kombination der Tools hängt vom Kursformat und damit von der didaktischen und technischen Umsetzung durch die Veranstalter ab. In einigen MOOC-Formaten bringen auch die Teilnehmenden Tools für ihre eigenen Online-

² Etherpad ist ein Online-Werkzeug, mit dem Dokumente von mehreren Personen gleichzeitig editiert werden können.

Aktivitäten ein. Zurzeit wird an einigen Hochschulen zudem das Format eines „Blended MOOCs“ erprobt, in dem die Online-Events mit Präsenzveranstaltungen kombiniert werden.

2.5 Der „Kurs“-Begriff von MOOCs?

Inwiefern sind MOOCs Kurse oder etwa ein zeitlich begrenzter Austausch einer Community wie beispielsweise eine Online-Konferenz? Hier ist es hilfreich, sich die unterschiedlichen Ausprägungen von MOOCs anzuschauen. Aktuell haben sich viele unterschiedliche MOOC-Formate entwickelt. Zunehmend wird dabei der Versuch unternommen, die Formate zu kategorisieren, wie im nächsten Kapitel näher erläutert wird.

3. MOOC-Kategorien: xMOOCs und cMOOCs

3.1. MOOC-Kategorien

Neben den so genannten „xMOOCs“, die auch als „Stanford MOOCs“ bezeichnet werden, bestehen die so genannten „cMOOCs“, die als „connectivist MOOCs“ oder „constructivist MOOCs“ bezeichnet werden (vgl. dazu auch Abbildung 2).

3.2 xMOOCs

xMOOCs entsprechen einer Art Online-Frontalunterricht. Das x stammt aus der Kennzeichnung der Universitäten Harvard und MIT, die mit einem x am Ende der Kursnummern ihre extern bereitgestellten Kurse kennzeichneten (z. B. CS50x). In Harvard wurde dessen Online-Plattform entsprechend mit „HarvardX“ benannt. Bei der Gründung der Plattform „edX“, einem MOOC-Portal, an dem neben Harvard auch MIT, die UC Berkeley und andere beteiligt sind, wurde das x übernommen, das heute als Kennzeichnung für ein bestimmtes Kursformat verwendet wird.

xMOOCs haben meist klarere Lernziele als die cMOOCs und oftmals kann ein Zertifikat erworben werden (vgl. Reich 2012). Meist hält eine Hochschullehrende oder ein Hochschullehrender einen wöchentlichen Input in Form eines Videovortrags oder einer Online-Vorführung und anschließend werden dazu Aufgaben gestellt, die die Lernenden größtenteils individuell bearbeiten und beispielsweise in Form eines Online-Quizzes absolvieren.

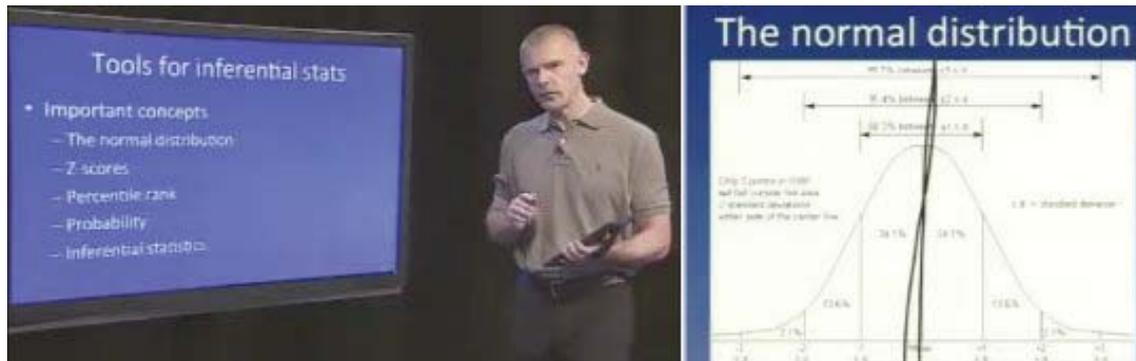


Abbildung 1: Ausschnitt aus dem Kurs „Statistik One“ von Andrew CORWAY, Princeton auf Coursera (vgl. Schulmeister 2012)

In vielen dieser Kurse findet die Betreuung in Foren statt, in denen sich die Teilnehmenden gegenseitig helfen. Daneben bilden sie häufig Lerngruppen in Sozialen Netzwerken. In einigen Kursen werden durch die Veranstalterin oder den Veranstalter initiierte Peer-Review-Prozesse eingesetzt, wenn zum Beispiel das ausschließliche Abfragen über Multiple-Choice Tests nicht möglich und eine differenzierte Rückmeldung notwendig ist.

3.3 Kritik an xMOOCs

Aufgrund der sehr großen Teilnehmerzahl können diese Kurse, da sie zudem kostenfrei angeboten werden, oftmals nicht sehr intensiv betreut werden. Diese mangelnde Betreuung ist einer der Kritikpunkte an den xMOOCs, wie sie zum Beispiel Rolf SCHULMEISTER auf seinem Vortrag auf der *Campus Innovation* aufführte (vgl. Schulmeister 2012). Daneben wurden als Kritikpunkte die in großen Kursen oft sehr heterogene Zusammensetzung der Lernenden in Verbindung mit mangelnden differenzierten Teilnahme- oder Betreuungsangeboten genannt wie auch die oft unklare Ausrichtung auf die Zielgruppe. Auch gibt die häufig in xMOOCs sehr hohe Taktung der wöchentlich zu bearbeitenden Aufgaben den Kursteilnehmenden oftmals wenig Raum für eine freie Zeiteinteilung und verschärft die Kursanforderungen. Wer also eine Wochenaufgabe nicht schafft, steigt oftmals aus dem Kursgeschehen aus. Dies ist sicher einer der Gründe für die sehr hohe Abbruchquote in den xMOOCs. Auch der Umstand, dass sich die Teilnehmenden gegenseitig als „Peers“ betreuen, führt möglicherweise dazu, dass keine qualitativ gute Betreuung zugesichert werden kann.

Sicher ist, dass die xMOOCs das Ziel haben, Bildung hochgradig skalierbar zu machen, das heißt mit geringem Aufwand große Gruppen zu bedie-

nen. Dass dies nicht mehr mit individualisiertem Betreuungsaufwand zu leisten ist, belegt ATKISSON (2011), wenn er die Webseite zu den Stanford Online-Kursen aus dem Jahr 2011 zitiert:³

„Online students can submit questions to the instructor and staff, but these questions will go through an aggregation and rating process where only 'top-rated' questions will be answered.“

Trotzdem sind xMOOCs in Sachen Verbreitung und Anmeldezahlen zurzeit sehr erfolgreich. Sie bieten einen kostenlosen Zugang zu Bildungsinhalten, wobei sich viele Lernende vermutlich auch aus Interesse und Neugierde anmelden, ohne den Kursabschluss verbindlich anzustreben. Zudem sichert die Anmeldung ihnen Zugang auf das meist von sehr renommierten Elite-Universitäten wie Princeton, Harvard, MIT und anderen bereitgestellte Material, was auch ein Grund für die zurzeit hohe Attraktivität der xMOOCs sein könnte.

3.4 cMOOCs

Von den xMOOCs werden die konnektivistisch angelegten cMOOCs unterschieden. Vorreiter für dieses Format war unter anderem ein Kurs von David WILEY, der 2007 einen wikibasierten Kurs unter dem Titel „Open Ed Syllabus“ durchführte, der verschiedene Themen rund um das übergeordnete Thema der „Open Education“ behandelt.⁴ Bekannt wurde das cMOOC-Konzept später vor allem durch den Kurs „Connectivism & Connective Knowledge“, den George SIEMENS und Stephen DOWNES im Herbst 2008 anboten und der unter dem Kürzel CCK08 bald zum Markenzeichen für das neue Format wurde. Mit diesem Kurs wurde auch der Begriff des „Konnektivismus“ assoziiert (vgl. Siemens 2005), mit dessen Hilfe cMOOCs heute theoretisch abgegrenzt werden.

³ vgl. <http://www.ai-class.com/>, aufgerufen am 27. November 2011.

⁴ vgl. http://www.opencontent.org/wiki/index.php?title=Intro_Open_Ed_Syllabus, aufgerufen am 12. Juni 2012.

Exkurs: Konnektivismus

Nach George SIEMENS (2005) braucht es in Zeiten stetig wachsender Informationsflut einen neuen Lernansatz, um dieser Herausforderung zu begegnen. SIEMENS zufolge wird es neben dem Erwerb von Faktenwissen immer bedeutsamer, zu wissen, *wo* etwas zu finden ist. Er beschreibt damit einen Wandel vom „Wissen was“ und „Wissen wie“ (Faktenwissen und Handlungswissen) zu einem „Wissen wo“. Für sein Konzept führte er den Begriff des „Knotens“ ein: Ein Knoten ist ein Träger von Informationen. Das kann eine Person sein, aber auch eine Webseite, ein Netzwerk, eine Informationsquelle. Wichtig ist, diese Knoten miteinander zu vernetzen und damit ein Netzwerk aus Knoten zu schaffen, die Lernende mit relevanten Informationen versorgen. Lernen ist für SIEMENS ein Prozess der sozialen und technisch gestützten Vernetzung (vgl. Siemens 2011). Dabei wird auch die Fähigkeit, relevante von weniger bedeutsamen Informationen zu unterscheiden, zu einer der wichtigsten Fähigkeiten der Menschen in der Informationsgesellschaft, wobei sich diese Relevanz aufgrund veränderter Umweltbedingungen täglich ändern kann und neu bewertet werden muss.

Kritikerinnen und Kritiker des Konnektivismus konstatierten jedoch, dass der Ansatz sich wenig bis gar nicht auf bisherige Veröffentlichungen zu Lerntheorien bezieht und vorangegangene Arbeiten wie zum Beispiel WENGERs „communities of practice“ nicht aufnimmt (Wenger 1998).⁵ VERHAGEN (2006) kommentiert, dass viele Ideen eher didaktische Handlungsanleitungen darstellen und nicht in eine fundierte Theorie münden. Während SIEMENS 2005 den englischsprachig „Connectivism“ betitelten Ansatz noch als Lerntheorie bezeichnete, so hat er inzwischen davon Abstand genommen, wohl um diese Debatte zu vermeiden. Ihn interessiert vielmehr die praktische Umsetzung als die theoretische Debatte wie ein Zitat von ihm belegt:

„And we were both tired of arguing about connectivism (‘is it a theory’). We decided that experiencing networked learning was important to understanding networked learning. Instead of talking connectivism, we wanted to create an experience that was essentially connectivist: open, distributed, learner-defined, social, and complex” (vgl. Siemens 2012).

Doch auch wenn der Konnektivismus nicht ausreichend erscheint, um eine neue Lerntheorie darzustellen, so spielt er zurzeit doch eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Umsetzung neuerer pädagogischer Ansätze, in

⁵ Zur Kritik an dem Konzept vgl. eine gute Zusammenfassung in KOP und HILL (2008).

denen sich die Kontrolle vom Lehrenden hin zum autonomen Lernenden verschiebt wie auch KOP und HILL (2008) trotz ihrer Kritik bestätigen.

Struktur von cMOOCs

Auch cMOOCs folgen einem übergeordneten Thema und einem meist in ein oder zwei Wochenabschnitten nach Themenschwerpunkten strukturierten Curriculum. Das Kursgeschehen jedoch setzt dabei auf die aktive Beteiligung der Teilnehmenden, die sich in ihren eigenen sozialen Netzwerken, mit eigenen Blogs und in anderen Tools in das Kursgeschehen einbringen. Daher zeichnen sie sich meist durch eine eher dezentrale Infrastruktur aus, das heißt es existiert zwar die zentrale Webseite, ein Blog oder ein Wiki der Kursveranstalterin oder des Kursveranstalters, jedoch beteiligen sich die Teilnehmenden im Gegensatz zu herkömmlichen eLearning-Veranstaltungen, für die sie meist die Kursumgebung des Anbieters nutzen, in MOOCs auf ihren eigenen Webseiten, in ihren eigenen Blogs, durch Wiki-Einträge, Etherpad-Anwendungen, durch die Nutzung von Tools wie Online-Zeitungen, YouTube, Flickr oder hinterlassen Spuren in einem der Sozialen Netzwerke.

Der Umstand, dass Lernende in cMOOCs ihre Lernziele und die Intensität ihrer Teilnahme eher selbst definieren können und diese weniger durch den Veranstalter oder die Veranstalterin vorgegebenen werden als in den xMOOCs, lassen cMOOCs unterschiedliche Beteiligungsintensitäten zu. Befürworterinnen und Befürworter von cMOOCs sehen dies als einen wesentlichen Vorteil, da die Lernenden mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Wie die Praxis von Online-Kursen zeigt, nehmen nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen teil, sondern die Beteiligung differiert, wie auch in vielen Online-Kursen und Präsenzveranstaltungen zu beobachten ist. Hier treffen die von NIELSEN unter der „90-9-1-Regel“ bekannt gewordenen Werte für Online-Communities häufig zu: 90 Prozent der Teilnehmenden schauen zu, 9 Prozent tragen wenig bei, 1 Prozent ist sehr aktiv (vgl. Nielsen 2006). Kennzeichnend für MOOCs ist zudem, dass vor allem die sehr aktiven Teilnehmenden in vielen verschiedenen Medien aktiv werden können.

cMOOCs können so verstanden werden, dass sich Lehrende wie Lernende gemeinsam neues Wissen erschließen (vgl. Downes 2012). Auch die Veranstalterin oder der Veranstalter lernen mit den Teilnehmenden und bereiten als so genannte „course facilitators“ den Raum für das gemeinsame Geschehen über einen bestimmten Zeitraum. Einige Aussagen von George SIEMENS (2012) machen die grundlegende Idee konnektivistischer MOOCs deutlich:

„MOOCs are platforms on which learners build and construct their learning. They exist to bring people together [...] and when you have a group of

smart, motivated folks in one area, neat things will happen. The ‘bringing together’ may be one of the most important aspects of a MOOC.”

„In designing courses, educators often make important decisions on behalf of learners. The educator forms a ‘boundary’ around the knowledge that will be explored in a particular course. Finding your way through, and making sense of, a chaotic landscape *is the* learning experience. Traditional learning design tries to reduce complexity. We try to increase awareness of complexity. Duplicating what someone else has decided is important is still a type of learning, but not one that exists outside of classroom settings. Real world learning is messy and chaotic.”

„MOOCs offer a complex ecosystem in which you ‘can’ learn, not one where you ‘will learn.’ It doesn’t come with many guarantees.”

Eine Herausforderung für die Teilnehmenden in cMOOCs liegt sicher darin, sich zu orientieren, sich fokussieren zu können, einen Überblick zu behalten und auszuwählen, an welcher Stelle sie sich aktiv einbringen möchten. Unterstützt wird dieser Überblick oftmals durch eine Verdichtung und Aggregation der dezentralen Teilnehmerbeiträge mit Hilfe eines so genannten Schlagwortes, eines „Hashtags“, der den Kurs kennzeichnet und den alle Teilnehmenden, die im Internet wie zum Beispiel in Twitter oder ihrem eigenen Blog etwas zum Kurs veröffentlichen, verwenden.⁶ In einigen cMOOCs erfolgt das Aggregieren der dezentralen Beiträge auf der Kursseite des Veranstalters, die ebenfalls aus einem Blog bestehen kann, und durch die Zusammenfassung der Beiträge in einem Newsletter durch den Veranstalter – was eine der Serviceleistungen der Kursbetreuenden in cMOOCs darstellt.

3.5 Kritik an cMOOCs

Auch cMOOCs sind nicht frei von Kritik: Oftmals überfordern die Vielfalt der Tools, der Mangel eines gemeinsamen Ortes und die vielen parallelen Beiträge die Teilnehmenden wie zum Beispiel erste Reaktionen im Rahmen des aktuell laufenden deutschsprachigen Kurses „How to make a MOOC“⁷ zeigen

⁶ Die Tags im Rahmen des Open Courses 2012 waren beispielsweise opco12 für Blogs und #opco12 für Twitter.

⁷ Zur Kursseite: <http://howtomooc.org/>, aufgerufen am 17. Januar 2013. Zu den Reaktionen vgl. eine Übersicht unter <http://mooc13.wordpress.com/2013/01/21/rolle-der-veranstalter-und-kompetenz-der-teilnehmenden/>, aufgerufen am 21. Januar 2013.

– was hier aber aufgrund der sehr medienaffinen Teilnehmerschaft verständlich ist und zu erwarten war.

3.6 Vergleich xMOOCs und cMOOCs

Die Übergänge zwischen xMOOCs und cMOOCs sind fließend und nicht als strenge Einordnungen zu sehen:

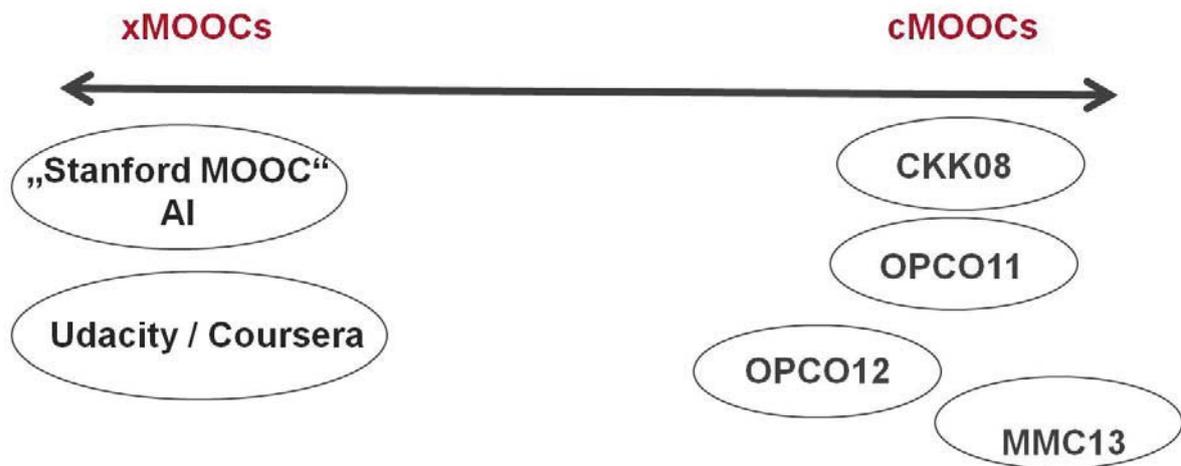


Abbildung 2: Kategorisierung von MOOCs

ATKISSON (2011) hat die Unterschiede der xMOOCs zu den cMOOCs wie folgt herausgearbeitet:

	xMOOC (z. B. Stanford MOOC)	cMOOC (z. B. SIEMENS)
Direkter Zugang zur Veranstalterin bzw. zum Veranstalter (course facilitators)	nein	ja
Einbeziehung aller Teilnehmenden	nein	ja
Ranking der Einreichungen	ja	nein
Unterschied der Anteile zwischen (an der Institution) zugelassenen und reinen Online-Teilnehmenden	hoch	niedriger
Flexibilität der persönlichen Teilnahme	nein	ja
Das Thema gemeinsam entwickeln	nein	ja

Tabelle: Unterschiede zwischen xMOOCs und cMOOCs (vgl. Atkisson 2011)

Eine andere Unterscheidung nimmt REICH (2012) vor und bezieht in seine Darstellung noch stärker die pädagogische Dimension mit ein, nämlich die dem jeweiligen MOOC-Konzept zugrunde gelegte lerntheoretische Position der Kursveranstalterin oder des Kursveranstalters. Zudem integrierte er die Dimension des Geldverdienens („Trying to make a billion dollar“/„Not trying to make a billion dollar“), die er mit der didaktischen Ausrichtung des Kurses als weitere Achse kombinierte.

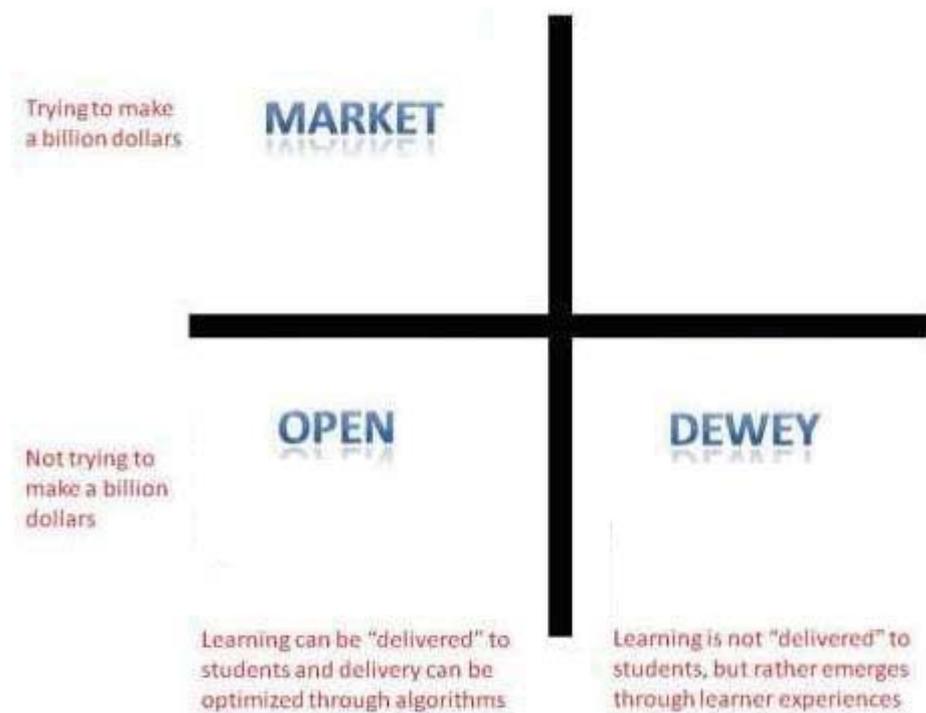


Abbildung 3: Kategorisierung von MOOCs nach Reich (2012)

4. Beispiele für MOOCs

4.1 Verbreitung von MOOCs

Inzwischen existieren im englischsprachigen Raum so viele Beispiele für MOOCs, dass sie sich kaum noch aufzählen lassen und fast wöchentlich kommen neue hinzu (vgl. Robes 2012), – die genaue Zahl aktiver MOOCs lässt sich daher zurzeit nicht mehr feststellen. Die meisten MOOCs werden von den inzwischen etablierten kommerziellen Anbietern wie Coursera, Udacity und EdX angeboten, die Kurse amerikanischer Hochschulen vermarkten, darunter von Elite-Universitäten wie Harvard, Stanford und anderen. Viele dieser Kurse bewegen sich nach wie vor in den Themenfeldern Bildung, Medien und Technologien und nur wenige Anbieter von MOOCs wagen sich bisher thematisch in andere Bereiche vor.

4.2 Deutschsprachige MOOCs

Im Sommer 2011 wurde der erste deutschsprachige Open Online Course durchgeführt, den *studiumdigitale*, die zentrale eLearning-Einrichtung der Universität Frankfurt am Main, gemeinsam mit dem Weiterbildungsblogger Jochen ROBES veranstalteten und der sich dem Thema „Zukunft des Lernens“ widmete.⁸ Zu dem mit der Abkürzung „OPCO11“ bezeichneten Kurs meldeten sich etwa 900 Teilnehmende an (vgl. Bremer 2012, S. 22). Im September desselben Jahres veranstaltete die Universität Tübingen im Rahmen ihres Diplom-Studiengangs Psychologie einen Open Online Course zum Thema „Workplace Learning“ (ocwl11), zu dem neben den Präsenzveranstaltungen für Studierende Online-Live-Sessions gehörten, in denen Referentinnen und Referenten Vorträge hielten, und ein Blog, der das Kursgeschehen begleitete und nach außen hin für externe Teilnehmende und Interessierte öffnete (vgl. Moskaliuk 2012). Neben den sieben Tübinger Studierenden nahmen an dem vom Veranstalter als „Blended Open Course“ bezeichneten Format etwa 170 Externe teil. Erstmals wurden hier zudem so genannte „Paten“ eingesetzt, interessierte Freiwillige, die die jeweils zweiwöchigen Themenblöcke online betreuten.

Im Sommer 2012 fand der zweite Open Online Course von *studiumdigitale* statt, den die Einrichtung gemeinsam mit E-teaching.org, Multimedia Kontor Hamburg und Jochen Robes/Weiterbildungsblog.de veranstaltete und der als

⁸ vgl. <http://www.opencourse2011.de>, aufgerufen am 14. Januar 2013.

„OPCO12“ gekennzeichnet wurde. 14 Wochen lang widmeten sich eLearning-Interessierte dem Thema „Trends im E-Teaching – der Horizon Report unter der Lupe“.⁹ In je zweiwöchigen Thementracks nahmen die etwa 1.400 Teilnehmenden sechs verschiedene Technologietrends unter die Lupe, die sie im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit für den Bildungsbereich untersuchten. Neben Live-Vorträgen und deren Aufzeichnungen wurden Literatur- und Linkhinweise, Blogbeiträge, Linksammlungen in Wikis und Etherpads und Zwischenzusammenfassungen von den Veranstalterinnen und Veranstaltern bereitgestellt.

Am 14. Januar 2013 startete das Hasso PLATTNER Institut unter openHPI¹⁰ einen kostenfreien Informatik-Kurs, zu dem sich in kürzester Zeit über 10.000 Teilnehmende anmeldeten. Fast zeitgleich begann der Kurs „Datenschutz bei Facebook & Co“,¹¹ der von einer kleinen Gruppe von Studierenden der Universität Hildesheim betreut wird, die den Kurs im Rahmen ihres Projektkurses „Kollaboratives Wissensmanagement und E-Learning“ veranstalten.

Auf der Plattform „OpenCourseWorld“¹² startete auch das Unternehmen IMC im Januar mit „Learn to lead“ und „Learn how to manage a process“ zwei deutschsprachige xMOOCs.

4.3 Erfahrungen mit den beiden MOOCs OPCO11 und OPCO12

Beide Open Online Kurse OPCO11 und OPCO12 zeichneten sich durch einen wöchentlichen beziehungsweise zweiwöchentlichen Rhythmus der Kursstruktur aus:

- Montags: Eröffnungsbeitrag als Newsletter und Blogpost durch die Veranstalterinnen und Veranstalter,
- mittwochs oder donnerstags eine einstündige moderierte Videosession in Adobe Connect mit jeweils einer, einem oder zwei Expertinnen oder Experten,
- freitags oder spätestens am Wochenende folgte eine Zusammenfassung der Diskussion durch die Veranstalterinnen und Veranstalter, welche als Blogbeitrag bereitstand und als Newsletter an die angemeldeten Teilnehmenden verschickt wurde.

⁹ vgl. <http://www.opco12.de>, aufgerufen am 14. Januar 2013.

¹⁰ vgl. <https://openhpi.de/>, aufgerufen am 14. Januar 2013.

¹¹ vgl. <http://onlinekurs-datenschutz.de/>, aufgerufen am 14. Januar 2013.

¹² vgl. <http://www.opencourseworld.de/>, aufgerufen am 14. Januar 2013.

Die Platzierung des Live-Events in die Mitte der Woche wurde bewusst gewählt, um zu verdeutlichen, dass nicht Expertinnen und Experten das Thema eröffnen, sondern die Mitwirkung der Teilnehmenden zählt: Deren Beteiligung ist ein wesentliches Element des Kurses. So konnten die Teilnehmenden die Themendiskussion eröffnen, bevor die Expertenbeiträge folgten.¹³

Ein Ergebnis der Auswertung anhand von Befragungen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer war, dass das Format sicherlich nicht für *mediale Anfänger* geeignet ist, das heißt, dass eine grundlegende Medienkompetenz Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme war. Jedoch konnten Personen, die zwar über geringe, aber grundlegende Medienkompetenz verfügen, diese hervorragend über einen solchen Kurs erweitern, da sie – vor allem auch auf Anregungen von anderen Teilnehmenden – neue Tools kennenlernen und erproben konnten. So schrieben beispielsweise mehrere Teilnehmende im Rahmen der Abschlussevaluation in ihren Kommentaren zum Kurs, dass sie erst durch den Kurs Tools wie Twitter und andere Anwendungen und deren Nutzung kennenlernten.

Auch die Struktur des Formats lag nicht jeder oder jedem Teilnehmenden: Während einige laut den Befragungsergebnissen die Struktur als genau passend empfanden, waren andere überfordert, sich in der Informationsfülle zurechtzufinden (vgl. Bremer 2012, S. 29–31). Dieses Ergebnis wird auch in den englischsprachigen Analysen und Publikationen zu MOOCs bestätigt, die den Teilnehmenden von MOOCs ein großes Maß an Selbstorganisationskompetenz zuschreiben (vgl. Quinn 2012). Dadurch eignen sich MOOCs als Kursformat nicht für jede Lernende oder jeden Lernenden. Der Umstand, dass die Teilnahmeintensität sehr differenzieren kann, wird andererseits als expliziter Vorteil von MOOCs betrachtet, da so ein großes Maß an Heterogenität von Interessen, Zeitbudgets und weiteren unterschiedlichen Ausprägungen bei den Teilnehmenden möglich ist. Während einige Teilnehmende sich auf das Rezipieren der Live-Sessions beschränken, nutzen andere das diskursive Format zum Austausch untereinander.

Im Übergang des OPCO11 zum OPCO12 hat das Veranstalterteam aufgrund der Erfahrungen und Rückmeldungen der Teilnehmenden Veränderungen von einem sehr offenen Kurs hin zu optional mehr vorgegebenen Lernzielen, einer stärkeren Strukturiertheit, einer entspannteren, da zweiwöchigen, Taktung und intensiverer Betreuung vorgenommen.

¹³ Diese Entscheidung ist auch mit Ergebnissen früherer Untersuchungen zur Wirkung von Expertenbeiträgen in Foren begründet, in denen festgestellt wurde, dass die Beteiligung von Expertinnen und Experten die Zahl der Teilnehmerbeiträge absenkte, vgl. Hesse & Giovis 1997, S. 34–55; Bremer 1999, S. 19–65).

Online Badges

Erstmalig wurden im OPCO12 so genannte „Online Badges“¹⁴ eingesetzt, eine Form der Online-Dokumentation und des Nachweises von Kompetenzzuwächsen durch Labels, die vor allem im amerikanischen Raum im Weiterbildungsbereich zunehmend zum Einsatz kommen. Beispielsweise hält die Khan-University ein Badge namens „Großartiger Zuhörer“ für Personen bereit, die mindestens 30 Minuten in das Rezipieren von Videos aus dem Angebot der Hochschule investieren.¹⁵ Mit diesem Badge können Besucherinnen und Besucher der Seite nach dem Absolvieren weiterer Leistungen wie zum Beispiel Standardtests das Badge „Master of Algebra“ und andere Badges erwerben (vgl. Young 2012). Das Anreizsystem setzt dabei auf die Motivation der Teilnehmenden, durch Punkte und Teilleistungen Badges zu erwerben, ihre Lernleistung sichtbar zu machen und Zugriff auf weitere Ressourcen zu erhalten. Auch das Massachusetts Institute of Technology (MIT) griff diese Idee auf und vergibt Credit Points und Zertifikate für das Abrufen von Videos und Online-Tests, um Lernenden Anreize für das Selbststudium zu bieten. In Kooperation mit dem Unternehmen „OpenStudy“ sollen Studierenden, die in den kursbegleitenden Online-Foren regelmäßig mitarbeiten, Online-Badges verliehen werden (vgl. Young 2012). Um eine umfassende Infrastruktur für diesen Trend bereitzustellen, hat das Unternehmen *Mozilla* mit Hilfe einer mehrere Millionen Dollar umfassenden Stiftung ein System entwickelt, das Bildungseinrichtungen die Möglichkeit gibt, fälschungssichere „Bildungsbadges“ zu vergeben, die Lernende anschließend auf ihren Profilen in sozialen Netzwerken ausweisen können.¹⁶

Im Rahmen des OPCO12 wurden Badges eingeführt, nachdem 900 der 1.400 angemeldeten Teilnehmenden den Wunsch nach einer Teilnahmebestätigung äußerten. Mit Hilfe der Badges konnten die Teilnehmenden ihre geplante Beteiligung drei Ebenen zuordnen (vgl. Abbildung 4).

¹⁴ vgl. <http://opco12.de/anerkennung/#onlinebadges>, aufgerufen am 14. Januar 2013.

¹⁵ vgl. <http://www.khanacademy.org/badges>, aufgerufen am 14. Januar 2013.

¹⁶ vgl. <http://dmlcompetition.net/Competition/4/badges-competition-cfp.php>, aufgerufen am 14. Januar 2013.



Abbildung 4: Die drei Ebenen der Online-Badges im Open Online Course 2012

Nur wer den Badges-Level „Kommentator“ oder „Kurator“ erreichte, erhielt eine Teilnahmebestätigung. Von den 900 angemeldeten Teilnehmenden erreichten am Kursende 56 den Level „Beobachter“ (wobei hier sicherlich mehr Personen in Frage gekommen wären, sofern diese Interesse an einem Badge gehabt hätten), 65 den Level „Kommentator“ und 15 den des „Kurators“. Am Ende konnten die Teilnehmenden ihre Badges auf der eigenen Webseite oder ihrer Profilseite in einem Sozialen Netzwerk wie beispielsweise XING oder Facebook ausweisen.

5. Fazit

Bisher wurden MOOCs im deutschsprachigen Raum vor allem im Bereich von Bildungs- und Technologithemen angeboten. Nicht zuletzt durch die Ausschreibung des Stifterverbandes und das Interesse deutscher Hochschulen und Universitäten, mit dem Format Erfahrungen zu sammeln, werden inzwischen MOOCs auch zu vielen anderen Themen angeboten. Für Hochschulen bieten MOOCs eine Chance, in höherem Maße in den Weiterbildungsmarkt einzusteigen und Inhalte, die an den Hochschulen entstehen, weiteren Zielgruppen zu öffnen und damit Veranstaltungsformate zum Beispiel in der Lehrerfortbildung und berufsbegleitenden Weiterbildung zu erproben. Offen ist zurzeit meist jedoch noch die Frage der Finanzierung. Ob Geschäftsmodelle für MOOCs auch in Deutschland greifen werden, bleibt abzuwarten, aber ein Trend zeichnet sich bereits ab, wie sich an den neusten Angeboten aus kommerziellen Kreisen zeigt.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Ausschnitt aus dem Kurs „Statistik One“ von Andrew Corway, Princeton auf Coursera (vgl. Schulmeister 2012)

Abbildung 2: Kategorisierung von MOOCs

Abbildung 3: Kategorisierung von MOOCs nach Reich (vgl. Reich 2012)

Abbildung 4: Die drei Ebenen der Online-Badges im Open Online Course 2012

Tabelle: Unterschiede zwischen xMOOCs und cMOOCs (vgl. Atkisson 2011)

Literatur

- Atkisson, Michael (2011): Comparing MOOCs, MIT's OpenCourseWare, and Stanford's Massive AI Course, 28. August 2011 [Onlinedokument: <http://woknowing.wordpress.com/2011/08/28/comparing-moocs-mits-opencourseware-and-stanfords-massive-ai-course/>, aufgerufen am 03. Januar 2013]
- Bremer, Claudia (1999): Die Virtuelle Konferenz „Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft“, In: Bremer, Claudia / Fechter, Mathias: Die Virtuelle Konferenz – Neue Möglichkeiten der politischen Kommunikation, Essen: Klartext, S. 19–65
- Bremer, Claudia (2012): Open Online Courses als Kursformat? Konzept und Ergebnisse des Kurses „Zukunft des Lernens“, In: Tagungsband der GML² 2012 – Von der Innovation zur Nachhaltigkeit, Münster: Waxmann, S. 18–33
- Downes, Stephen (2012): The 'Course' in MOOC, In: Half an Hour, 28. September 2012 [Onlinedokument: <http://halfanhour.blogspot.dk/2012/09/the-course-in-mooc.html>, aufgerufen am 17. Januar 2013]
- Downes, Stephen (2013): What Makes a MOOC Massive?, In: Half an Hour, 17. Januar 2013 [Onlinedokument: <http://halfanhour.blogspot.ca/2013/01/what-makes-mooc-massive.html>, aufgerufen am 17. Januar 2013]
- Goncalves, Bruno / Perra; Nicola / Vespignani, Alessandro (2011): Modeling Users' Activity on Twitter Networks: Validation of Dunbar's Number, In: PLoS ONE 6(8) [Onlinedokument: <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0022656#s3>, aufgerufen am 03. Januar 2013]

- Dworschak, Manfred (2013): Der virtuelle Hörsaal, In: Spiegel 3/2013 vom 14. Januar 2013, S. 106–108. [Onlinedokument: <http://invertedclassroom.files.wordpress.com/2013/01/spiegelartikel.pdf>, aufgerufen am 13. Januar 2013]
- Hesse, Friedrich W. / Giovis, Christos (1997): Struktur und Verlauf aktiver und passiver Partizipation beim netzbasierten Lernen in virtuellen Seminaren, In: Unterrichtswissenschaft, 25, S. 34–55
- Koller, Katharina (2012): Hal sagt, wie's geht, In: Zeit Online, Hochschule, Mai 2012 [Onlinedokument: <http://www.zeit.de/2012/20/C-Studieren-Udacity>, aufgerufen am 13. Januar 2013]
- Kolowich, Steve (2012): Massive Courses, Sans Stanford, In: Inside Higher Ed, 24. Januar 2012 [Onlinedokument: <http://www.insidehighered.com/news/2012/01/24/stanford-open-course-instructors-spin-profit-company>, aufgerufen am 10. Juli 2012]
- Kop, Rita / Hill, Adrian (2008): Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?, In: The International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol 9, No 3 [Onlinedokument: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>, aufgerufen am 10. Juli 2012]
- Mehnert, Ute (2012): Der Princeton-Prof im Wohnzimmer, In: Zeit Online, Hochschule, Mai 2012 [Onlinedokument: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-05/Princeton-Uni-Online>, aufgerufen am 13. Januar 2013]
- Moskaliuk, Johannes (2012): Virtueller Treff von Studenten und Praktikern, In: CHECKpoint eLearning [Onlinedokument: <http://www.checkpoint-elearning.de/article/10607.html>, aufgerufen am 10. Juli 2012]
- Nielsen, Jacob (2006): Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute, In: Jakob Nielsen's Alertbox, 09. Oktober 2006 [Onlinedokument: http://www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html, aufgerufen am 10. Juli 2012]
- Noack, Rick (2012a): Deutsche Unis tasten sich ins Internet, In: Zeit Online, Studium, Mai 2012 [Onlinedokument: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-05/Deutsche-Uni-Internet>, aufgerufen am 13. Januar 2013]
- Noack, Rick (2012b): Langweilige Dozenten werden ihre Jobs verlieren, In: Zeit Online, Studium, Juni 2012 [Onlinedokument: <http://www.zeit.de/studium/2012-06/online-studium-dozent>, aufgerufen am 13. Januar 2013]
- Pappano, Laura (2012): The Year of the MOOC, In: The New York Times, 02. November 2012 [Onlinedokument: <http://www.nytimes.com/>

- 2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&_r=0, aufgerufen am 13. Januar 2013]
- Quinn, Clark (2012): MOOC reflections, In: Learnlets, 28. Februar 2012 [Onlinedokument: <http://blog.learnlets.com/?p=2562>, aufgerufen am 10. Juli 2012]
 - Reich, Justin (2012): Summarizing All MOOCs in One Slide: Market, Open and Dewey, In: EdTech Researcher, 07. Mai 2012 [Onlinedokument: http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/05/all_moocs_explained_market_open_and_dewey.html, aufgerufen am 10. Juli 2012]
 - Robes, Jochen (2012): Massive Open Online Courses: Das Potenzial des offenen und vernetzten Lernens, In: Hohenstein / Andreas; Wilbers / Karl: Handbuch E-Learning 42, Ergänzungslieferung Juni 2012, Köln; Deutscher Wirtschaftsdienst
 - Schulmeister, Rolf (2012): As Undercover Students in MOOCs, Keynote im Rahmen der CampusInnovation 2012 & X. Konferenztag, Studium und Lehre, 23. November 2012 [Onlinedokument: <http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/14447>, aufgerufen am 13. Januar 2013]
 - Siemens, George (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 2, No. 1, Jan 2005 [Onlinedokument: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm, aufgerufen am 10. Juli 2012]
 - Siemens, George (2011): Connectivism in the Enterprise, In: ELEARNSPACE, 19. Mai 2011 [Onlinedokument: <http://www.elearnspace.org/blog/2010/07/15/connectivism-in-the-enterprise>, aufgerufen am 10. Juli 2012]
 - Siemens, George (2012): MOOCs for the win!, In: ELEARNSPACE, 05. März 2012 [Onlinedokument: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/03/05/moocs-for-the-win>, aufgerufen am 10. Juli 2012]
 - Watters, Audrey (2012): The Language of MOOCs, In: Inside Higher Ed, 7. Juni 2012 [Onlinedokument: <http://www.insidehighered.com/blogs/hack-higher-education/language-moocs#ixzz1xfFSy1Am>, aufgerufen am 12. Juni 2012]
 - Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge: Cambridge University Press
 - Young, Jeffrey R. (2012): Badges' Earned Online Pose Challenge to Traditional College Diplomas, In: The Chronicle, 08. Januar 2012 [Onlinedokument: <http://chronicle.com/article/Badges-Earned-Online-Pose/130241/>, aufgerufen am 12. Juni 2012]